



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

aún después de hacerlo por sí mismo— el niño responderá que uno de los dos contiene más agua. Cuando se pregunta por qué, dirá “Este es más grande en este sentido”, estirando sus brazos para indicar alto o ancho. Los niños preoperacionales no pueden considerar la altura y el ancho al mismo tiempo. Dado que ellos se centran en un aspecto, no pueden pensar lógicamente, manifestó Piaget.

La capacidad para conservar también está limitada por la **irreversibilidad**: la imposibilidad de comprender que una operación o acción puede ocurrir en dos o más direcciones. Una vez que Jeffrey pueda imaginar la restitución del estado original del agua vertiéndola de nuevo en el otro vaso, él se percatará que la cantidad de líquido en ambos vasos es la misma.

Los niños preoperacionales comúnmente piensan como si estuvieran observando una película con una serie de marcos estáticos: se *enfocan en estados sucesivos*, señaló Piaget, y no reconocen la transformación de un estado en otro. En el experimento de conservación, ellos se orientan en el agua contenida en cada vaso en lugar de hacerlo en el agua que está siendo vertida entre uno y otro y por tanto no se dan cuenta que la cantidad de agua es igual.

### Egocentrismo

El **egocentrismo** es una forma de centración. De acuerdo con Piaget, los niños menores se centran tanto en su punto de vista que no pueden aceptar el de otra persona. Los niños de 3 años de edad no son tan egocéntricos como los recién nacidos; sin embargo, señaló Piaget, continúan pensando que el universo gira en torno suyo. El egocentrismo puede ayudar a explicar por qué (como veremos) estos niños en ocasiones tienen dificultades para separar la realidad de lo que sucede dentro de sus propias cabezas y por qué pueden mostrar confusión acerca de la causa de algo. Cuando Jeffrey cree que sus “malos pensamientos” han enfermado a su hermana o que él ocasionó los problemas conyugales de sus padres, está pensando egocéntricamente.

Para estudiar el egocentrismo, Piaget diseñó la *tarea de las tres montañas* (véase figura 7-4). Un niño se sienta frente a una mesa sobre la que se encuentran tres grandes montículos. Al lado opuesto de la mesa se coloca una muñeca en una silla. El investigador pregunta al niño cómo lucirán las “montañas” ante los ojos de la muñeca. Piaget descubrió que los niños menores generalmente no podían responder correctamente; en lugar de ello, describían las “montañas” desde su propia perspectiva. Piaget consideró esto como evidencia de que los niños preoperacionales no pueden imaginar un punto de vista diferente (Piaget y Inhelder, 1967).

Sin embargo, otro experimentador que planteó un problema similar de modo diferente obtuvo distintos resultados (Hughes, 1975). En la *tarea de la muñeca y el policía*, el niño se sienta frente a un tablero cuadrado con separadores que lo dividen en cuatro secciones. Un policía de juguete es ubicado en el extremo del tablero; una muñeca es colocada en una sección y luego desplazada de una sección a otra. Tras cada movimiento se pregunta al niño, “¿Puede el policía ver la muñeca?” Posteriormente otro policía de juguete entra en acción y se solicita al niño ocultar la muñeca de ambos uniformados. En este estudio, 30 niños con edades comprendidas entre 3 y medio y 5 años acertaron 9 de cada 10 veces.

### irreversibilidad

En la terminología de Piaget, limitación del pensamiento preoperacional que consiste en la imposibilidad de comprender que una operación puede ocurrir en dos o más sentidos.

### egocentrismo

En la terminología de Piaget, incapacidad para considerar el punto de vista de otra persona; una característica del pensamiento preoperacional.



**Figura 7-4**

Tarea de las tres montañas de Piaget. Un niño preoperacional es incapaz de describir las “montañas” desde la perspectiva de la muñeca, una señal de egocentrismo según Piaget.

## EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ señalar de qué modo la centración limita el pensamiento preoperacional?
- ✓ mencionar varias razones por las cuales los niños preoperacionales tienen dificultad para la conservación?
- ✓ analizar la investigación que desafía la visión de Piaget sobre el egocentrismo en la niñez temprana?

### empatía

Capacidad para colocarse en el lugar de otra persona y sentir lo que ella siente.

### teoría de la mente

Conciencia y comprensión de los procesos mentales.

¿Por qué pudieron estos niños captar el punto de vista de otra persona (el policía) mientras los sometidos a la tarea de la montaña no lo hicieron? Puede ser porque la tarea del policía exige pensar en formas más familiares, menos abstractas. La mayoría de niños no contemplan las montañas y no piensan respecto a lo que otras personas pueden ver cuando las observan, pero la mayoría de niños de 3 años de edad saben de muñecas y policías como también de esconderse. De este modo, los niños pequeños pueden mostrar el egocentrismo principalmente en las situaciones que están fuera de su experiencia inmediata.

La investigación también desafía la creencia de Piaget según la cual el egocentrismo retarda el desarrollo de la **empatía**, la capacidad para comprender lo que otra persona está sintiendo. Incluso los bebés de 10 a 12 meses lloran cuando ven a otro llorando; a los 13 ó 14 meses, palmean o abrazan a un niño que llora; a los 18 pueden ofrecer un nuevo juguete para remplazar uno averiado o una venda adhesiva a alguien que se ha cortado un dedo (Yarrow, 1978). En la niñez temprana, la empatía se hace cada vez más evidente. Este tipo de comprensión suele presentarse más temprano en los niños de las familias que hablan mucho sobre los sentimientos y la causalidad (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla y Youngblade, 1991; Dunn, 1991).

## ¿Poseen los niños menores teorías de la mente?

Piaget (1929) fue el primer especialista en investigar en los niños la **teoría de la mente**, esto es la creciente percepción de sus propios procesos mentales y los de otras personas. Él formuló a los niños preguntas como "¿De dónde vienen los sueños?" "¿Qué piensas?" Con base en las respuestas obtenidas, concluyó que los niños menores de 6 años no pueden distinguir entre los pensamientos o los sueños y las entidades físicas reales, razón por la cual no poseen teoría de la mente. No obstante, la investigación más reciente indica que entre los 2 y los 5 años de edad, el conocimiento de los niños acerca de los procesos mentales (propios y ajenos) crece considerablemente (Astington, 1993; Bower, 1993; Flavell, Green y Flavell, 1995).

De nuevo, la metodología parece haber dado lugar a la diferencia. Las preguntas de Piaget fueron abstractas y él esperaba que los niños convirtieran su discernimiento en palabras. Los investigadores contemporáneos utilizan el vocabulario y los objetos con los cuales los niños están familiarizados. En lugar de generalizar, observan a los niños en actividades cotidianas o les brindan ejemplos concretos. De este modo hemos descubierto, por ejemplo, que a los 3 años pueden reconocer la diferencia entre un niño que tiene una galleta y uno que está pensando en una de éstas; ellos saben cuál de los niños puede tocar, compartir y consumir la galleta (Astington, 1993). Saben, además, que es probable que las personas que logran lo que desean se sientan felices y que quienes no lo consiguen se sientan tristes (Flavell *et al.*, 1995).

La teoría de la mente de los niños pequeños continúa desarrollándose durante la niñez temprana. Analicemos varios aspectos de ella.

## Conocimiento acerca del pensamiento

Los niños pequeños tienen cierta idea respecto a lo que es el pensamiento, pero son menos conscientes de cuándo ocurre y de lo que las personas están pensando. Entre los 3 y los 5 años, llegan a comprender que el pensamiento se produce dentro de la mente; que puede relacionarse con cosas reales o imaginarias; que una persona puede estar pensando en algo mientras hace o contempla otra cosa; que alguien que tiene los ojos y los oídos cubiertos puede pensar acerca de los objetos; que quien tiene aspecto pensativo probablemente está pensando y que esta acción es diferente de ver, hablar, tocar y saber (Flavell *et al.*, 1995).

No obstante, los preescolares generalmente creen que la actividad mental comienza y se detiene. Parecen no percatarse que la mente se dedica constantemente al pensamiento. Sólo hasta la niñez intermedia los niños se enteran de que la mente se encuentra en continua actividad (Flavell *et al.*, 1993; Flavell *et al.*, 1995). Los preescolares también tienen escaso o ningún conocimiento respecto a que ellos o los

demás piensan en palabras o “hablan consigo mismos en sus cabezas” o que reflexionan mientras observan, escuchan, leen o hablan (Flavell, Green, Flavell y Grossman, 1997).

### **Distinción entre la fantasía y la realidad**

En algún momento entre los 18 meses y los 3 años, los niños aprenden a distinguir entre los eventos reales y los imaginarios. Los pequeños de 3 años conocen la diferencia entre un perro real y el perro de un sueño e incluso entre algo invisible (como el aire) y algo imaginario. Ellos pueden fingir y darse cuenta cuando otra persona hace lo mismo (Flavell *et al.*, 1995).

Pese a ello, la línea entre la fantasía y la realidad parece confusa en ocasiones, como sucedió con Wang Yani y los monos de sus pinturas, los cuales le parecían más reales que el mono vivo que su padre le regaló alguna vez. En un estudio (Harris, Brown, Marriott, Whithall y Harmer, 1991), a 40 niños de 6 años de edad les fueron enseñadas dos cajas de cartón. Se les pidió que imaginaran que había un monstruo en una caja y un conejo en otra. Cada caja tenía un pequeño orificio y se preguntó a los niños si deseaban introducir un dedo o una ficha a través del mismo. El experimentador abandonó seguidamente la habitación “para buscar algo” y algunos niños tocaron las cajas. Incluso aunque la mayoría de ellos señalaron que sólo estaban imaginando al conejo y al monstruo, en su mayoría prefirieron tocar o introducir su dedo en la caja que contenía al conejo imaginario e introducir la ficha en la caja correspondiente al monstruo.

Esta investigación sugiere que aunque los niños comprenden la distinción entre la fantasía y la realidad, en ocasiones actúan como si las criaturas de su imaginación pudieran existir. Por otra parte, los niños pueden simplemente haber continuado el juego inconcluso en ausencia del experimentador. Ésta fue la conclusión de una repetición parcial del estudio, en la cual el investigador permaneció en la habitación dando claramente por finalizada la simulación. Únicamente alrededor de 10% de los niños tocaron o miraron el interior de las cajas y cuando se les preguntó, casi todos demostraron comprender claramente que las criaturas eran imaginarias (Golomb y Galasso, 1995). No obstante, es posible que si el experimentador hubiera abandonado la habitación, como ocurrió en el estudio previo, los niños se habrían sentido más libres para representar sus fantasías, pues se ha encontrado que la presencia de los adultos inhibe su pensamiento mágico (Woolley, 1997).

Una revisión de la literatura sugiere que el pensamiento mágico o anhelante en los niños de 3 años de edad o mayores no se deriva de una confusión básica entre la fantasía y la realidad. Ni tampoco es esencialmente diferente del de muchos adultos que creen en la astrología o evitan pasar por debajo de las escaleras. Sin embargo, la distinción entre la fantasía y la realidad puede encontrarse menos firmemente establecida en los niños que en los adultos. A menudo el pensamiento mágico constituye una forma de explicar los eventos que no parecen tener explicaciones realistas obvias (por lo general porque los niños carecen de conocimiento respecto a ellas) o sencillamente de entregarse a los placeres de la imaginación, como creer en el Ratón Pérez, en Papá Noel o en compañeros de juego imaginarios (*véase* sección 7-1). Los niños, igual que los adultos, generalmente son conscientes de la naturaleza mágica de tales personajes imaginarios pero están más deseosos de acariciar la posibilidad de que puedan ser reales. Además, los adultos tienden a fomentar en los niños la fascinación con lo imaginario sumergiéndolos en una cultura de cuentos de hadas y dragones (Woolley, 1997). Al preguntar a los niños acerca de los objetos “ficticios”, es difícil saber si están dando respuestas “serias” o continuando con la simulación (M. Taylor, 1997).

### **Falsas creencias y engaños**

A Mariella, de 5 años de edad, le enseñan una caja de golosinas y le preguntan qué hay en su interior. “Dulces”, responde. Pero al abrir la caja, encuentra crayones y



A los 3 años y medio, Anna tenía 23 "hermanas" con nombres como Och, Elmo, Zeni, Aggie y Ankie. A menudo hablaba con ellas por teléfono, puesto que vivían a 150 kilómetros de distancia, en la ciudad donde su familia había residido. A lo largo del año siguiente, la mayoría de las hermanas desaparecieron, aunque Och continuó visitándola, especialmente el día de su cumpleaños. Och tenía un gato y un perro (por los cuales Anna había rogado en vano) y siempre que a Anna le era negado algo que veía en televisión, manifestaba que ya lo tenía en casa de su hermana. Pero cuando un amigo fue de visita y la madre de Anna mencionó a uno de sus compañeros imaginarios, la pequeña cambió rápidamente el tema.

Todas las 23 hermanas –y algunos "niños" y "niñas" que llegaron tras ellas– vivían sólo en la imaginación de Anna y ella lo sabía bien. Anna, igual que 25 a 65 % de los niños entre los 3 y los 10 años de edad (Woolley, 1997) creó compañeros imaginarios con quienes hablaba y jugaba. Este fenómeno normal de la niñez se observa con mayor frecuencia en los primogénitos brillantes y creativos y en los hijos únicos (Manosevitz, Prentice & Wilson, 1973). Las niñas tienen mayor probabilidad que los niños de tener compañeros de juego imaginarios (o por lo menos de aceptarlos); sus compañeros de juego imaginarios suelen ser humanos mientras en el caso de los niños se trata de animales (D. G. Singer & Singer, 1990). No obstante, esto no fue válido para Wang Yani: a menudo los monos que pintaba le servían como compañeros imaginarios con los cuales comentaba sus problemas o experiencias cotidianas.

Los niños que tienen compañeros imaginarios pueden diferenciar entre la fantasía y la realidad, aunque en las sesiones de juego libre es más probable que participen en el juego de simulación que los niños que carecen de tales compañeros (M. Taylor, Cartwright & Carlson, 1993). Ellos juegan más feliz e imaginativamente que otros niños y cooperan más con éstos y con los adultos (D. G. Singer y Singer, 1990; J. L. Singer y Singer, 1981). Son más comunicativos, ven menos televisión y demuestran mayor curiosidad, entusiasmo y persistencia durante el juego. En un estudio, los niños de 4 años que habían manifestado tener compañeros imaginarios –e independientemente de su inteligencia verbal– se desempeñaron mejor en las tareas de teoría de la mente (como diferenciar entre la apariencia y la realidad y reconocer las falsas creencias) que los niños que no crearon tales compañeros (M. Taylor & Carlson, 1997).

Los niños utilizan los compañeros imaginarios para que les ayuden a desenvolverse mejor en el mundo real. Éstos son una buena compañía para el hijo único (como Anna y Wang Yani). Proveen mecanismos para el cumplimiento de los deseos ("Había un monstruo en mi cuarto pero Elmo lo espantó utilizando polvo mágico"), chivos expiatorios ("Yo no me comí esas galletas, ¡Och debe haberlo hecho!"), agentes para el desplazamiento de los propios temores del niño ("Aggie teme que vayan a vaciarla por el desagüe") y apoyo en las situaciones difíciles (una niña de 6 años llevó a su compañera imaginaria para ver una película de terror en su compañía).

no golosinas. "¿Qué pensará que hay dentro un niño que no ha abierto la caja?", pregunta el investigador. "Dulces" dice Mariella, sonriendo ante la broma. Cuando el investigador repite el mismo procedimiento con Bobby, quien tiene 3 años de edad, éste también responde a la primera pregunta diciendo "Dulces". Pero después de observar los crayones en la caja, cuando se le pregunta qué pensará otro niño que hay en ella, responde "Crayones". Y en seguida añade que él mismo pensó inicialmente que la caja contenía crayones (Flavell, 1993; Flavell *et al.*, 1995).

Según ésta y otras investigaciones, sólo cuando los niños tienen 4 a 5 años de edad comprenden que ellos mismos u otras personas pueden tener creencias falsas (Moses y Flavell, 1990). Esta comprensión se deriva de darse cuenta que las personas tienen representaciones mentales de la realidad, las cuales en ocasiones pueden ser erradas; los niños de 3 años, por lo menos en algunos estudios, parecen carecer de tal noción (Flavell *et al.*, 1995). Otros investigadores afirman que a esta edad los niños tienen cuando menos una comprensión rudimentaria de las creencias falsas pero pueden no demostrarla ante situaciones complicadas (Hala y Chandler, 1996).

La incapacidad de los niños de 3 años para reconocer las falsas creencias puede derivarse más del pensamiento egocéntrico que de la falta de percepción de las representaciones mentales. Los niños de esta edad observan la relación entre la creencia y la sorpresa: saben, por ejemplo, que una niña que cree que va a desayunar cereal se sorprenderá si en lugar de ello recibe pastas frías (Wellman y Banerjee, 1991). Pero

ellos tienen dificultades para reconocer que la creencia o el deseo de otra persona puede diferir de su propio deseo o creencia muy firme (Moore *et al.*, 1995).

La comprensión más avanzada de los preescolares mayores respecto a las representaciones mentales parece estar relacionada con una disminución del egocentrismo. Los niños de 4 años de edad entienden que las personas que ven o escuchan versiones diferentes del mismo evento pueden marcharse con diversas creencias. No obstante, sólo hasta aproximadamente los 6 años de edad se dan cuenta de que dos personas que ven o escuchan la *misma* cosa pueden interpretarla de modo distinto (Pillow y Henrichon, 1996).

Los niños calificados por sus profesores como poseedores de elevadas habilidades sociales son más capaces de reconocer las falsas creencias. Esto puede corresponder a una relación en dos sentidos. Las interacciones sociales exitosas y frecuentes pueden ayudar a los niños a aprender acerca de las conexiones entre los pensamientos y el comportamiento. En forma inversa, los niños que comprenden tales conexiones pueden tener una ventaja en las situaciones sociales (Watson, Nixon, Wilson y Capage, 1999).

El *engaño* consiste en un esfuerzo por sembrar una falsa creencia en la mente de otra persona y exige que el niño suprima el impulso de ser sincero. Algunos estudios han descubierto que los niños son capaces de engañar a partir de los 2 a 3 años de edad y otros a los 4 ó 5 años. La diferencia puede estar relacionada con los medios que se espera los niños utilicen para el engaño. En una serie de experimentos, se preguntó a niños de 3 años si les gustaría participar en una broma a un experimentador dándole una señal falsa respecto a cuál de dos cajas ocultaba una pelota. Los niños estuvieron en mejor capacidad de realizar el engaño cuando se les solicitó que colocaran una fotografía de la pelota en la caja equivocada o que apuntaran a esa caja utilizando una flecha, que cuando apuntaron con sus dedos, cosa que a esta edad están acostumbrados a hacer veridicamente (Carlson, Moses y Hix, 1998).

De acuerdo con Piaget, los niños menores no comprenden la diferencia entre un engaño y un error; consideran todas las falsedades –intencionales o involuntarias– como mentiras. Pese a ello, cuando a los niños de 3 a 6 años de edad se les narró una historia sobre un tema cercano a su experiencia –el riesgo de la contaminación alimenticia– y se les permitió interpretar la acción de un personaje como mentira o error, cerca de tres cuartas partes de los niños en todos los grupos de edad lo representaron fielmente (Siegal y Peterson, 1998). Al parecer, incluso los niños de 3 años poseen cierta noción sobre el papel de la intención en el engaño.

## Diferenciación entre apariencia y realidad

La capacidad para distinguir entre la apariencia y la realidad está relacionada con la comprensión de las falsas creencias: las dos exigen que el niño se remita simultáneamente a dos representaciones mentales conflictivas. Según Piaget, antes de los 5 ó 6 años aproximadamente, los niños no comprenden la diferencia entre lo que *parece ser* y lo que *es*. Gran parte de la investigación lo respalda, aunque algunos estudios han encontrado que esta capacidad comienza a aparecer entre los 3 y los 4 años de edad (Friend y Davis, 1993; C. Rice, Koinis, Sullivan, Tager-Flusberg y Winner, 1997).

En una serie de experimentos (Flavell, Green y Flavell, 1986), los niños de 3 años confundieron la apariencia con la realidad en diversas pruebas. Por ejemplo, los experimentadores enseñaron a los preescolares un carro rojo y seguidamente lo cubrieron con un filtro que hacía que pareciera negro. Cuando se les preguntó cuál era el verdadero color del carro, respondieron “Negro”. Cuando los niños utilizaron gafas especiales que hicieron que la leche se viera verde, dijeron que *era* verde, aunque acababan de observar que era blanca. Cuando un investigador se colocó la máscara de un disfraz en presencia de los niños, ellos pensaron que se trataba de otra persona. En otro estudio, que no sólo se ocupó de las apariencias físicas (los colores de los recortes de figuras de animales que fueron alterados por filtros plás-



¿Será realmente inofensivo? Esta pequeña niña no parece muy segura. La capacidad de distinguir entre lo ficticio y lo real se desarrolla entre los 3 y 6 años de edad.

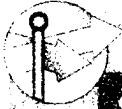
## EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ brindar ejemplos de la investigación que desafía el punto de vista de Piaget respecto a las limitaciones cognitivas de los niños menores?
- ✓ describir los cambios ocurridos en el conocimiento de los niños entre las edades de 3 y 6 años sobre el modo como trabajan sus mentes?

ticos transparentes), sino también de distinguir entre el estado emocional verdadero y fingido de un personaje de cuento (que lucía feliz mientras en realidad se sentía triste), los niños de 5 y 6 años lo hicieron mucho mejor que los de 4 (Friend y Davis, 1993).

## Otros aspectos del desarrollo cognitivo



¿Cómo mejora el lenguaje y qué sucede cuando se retrasa su desarrollo?

Durante la niñez temprana Anna estaba llena de preguntas: “¿Cuántos sueños antes de que sea mañana?” “¿Quién llenó el río con agua?” “¿Los bebés tienen músculos?” “¿Los olores están dentro de mi nariz?” La creciente desenvoltura de los niños pequeños con el lenguaje les ayuda a expresar su particular visión del mundo. A medida que se tornan más competentes con la memoria y otras capacidades para el procesamiento de información, elaboran y utilizan conceptos que pueden compartir con los demás. Y dado que aplican su inteligencia a la solución de problemas desconcertantes, las diferencias individuales son más evidentes y evaluables.

### Lenguaje

Los preescolares realizan rápidos avances en vocabulario, gramática y sintaxis. El niño que a los 3 años describe cómo su padre “sierrea” (parte con una sierra) la madera o pide a su mamá que le “pedacite” (le parta en pequeños pedazos) su comida, a los 5 años de edad puede decirle a esta última “¡No seas ridícula!” o señalar orgullosamente sus juguetes y decir “¿Ves cómo lo organicé todo?”

### Vocabulario

A los 3 años de edad, el niño promedio puede usar 900 a 1,000 palabras diferentes y emplea aproximadamente 12,000 cada día. En general, a los 6 años posee un vocabulario hablado de 2,600 palabras y comprende más de 20,000 (Owens, 1996), tras haber aprendido un promedio de 9 palabras por día desde que tenía alrededor de un año y medio de edad (M. L. Rice, 1982). Con ayuda de la educación formal, el vocabulario pasivo o receptivo de un niño (las palabras que puede comprender) aumentará cuatro veces su número—hasta alcanzar 80,000 palabras—cuando ingrese a la secundaria (Owens, 1996).

¿Cómo expanden los niños su vocabulario tan rápidamente? En apariencia, lo hacen por medio de la **representación rápida**, la cual les permite captar el significado de una nueva palabra tras escucharla una o dos veces en una conversación. Con base en el contexto, los niños parecen establecer una hipótesis rápida acerca del significado de la palabra y la almacenan en la memoria. Los lingüistas no están seguros de la rapidez con que funciona la representación, aunque parece probable que para formar las palabras los niños recurran a las reglas que conocen, a palabras similares, al contexto inmediato y al tema que se encuentra en discusión.

Los nombres de los objetos (sustantivos) al parecer son más fáciles de representar rápidamente que los correspondientes a las acciones (verbos), los cuales son menos concretos. Pese a ello, un estudio experimental demostró que los niños poco menores de 3 años pueden representar un nuevo verbo y aplicarlo a otra situación en la cual se ejecuta la misma acción (Golinkoff, Jacquet, Hirsh-Pasek y Nandakumar, 1996). En apariencia, muchos niños de 3 y 4 años de edad son capaces de percatarse cuándo dos palabras se refieren a un mismo objeto o acción, una proeza impresionante (Savage y Au, 1996).

### Gramática y sintaxis

Las formas en las cuales los niños combinan las sílabas para formar palabras y las palabras para formar oraciones aumentan en sofisticación durante la niñez temprana (Owens, 1996). A los 3 años de edad, comienzan característicamente a emplear los plurales, los pronombres posesivos, la conjugación en pasado y conocen la diferencia

#### representación rápida

Proceso por el cual el niño capta el significado de una nueva palabra luego de escucharla una o dos veces en una conversación.

entre *yo, tú y nosotros*. Sin embargo, aún cometen errores de sobrerregularización porque todavía no han aprendido las excepciones a las reglas (remítase al capítulo 5). Sus frases generalmente son cortas y simples y a menudo omiten palabras pequeñas como los artículos, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones. La mayoría de sus oraciones son afirmativas (“Gatito quiere leche”) aunque pueden formular –y responder– preguntas que comienzan con *qué y dónde* (*por qué y cómo* son más difíciles de captar).

Entre las edades de 4 y 5 años, las oraciones tienen cuatro o cinco palabras en promedio y pueden ser afirmativas, negativas (“No tengo hambre”), interrogativas (“¿Puedo salir?”) o imperativas (“¡Coge la pelota!”). Los niños de 4 años emplean con mayor frecuencia oraciones complejas con múltiples cláusulas (“Estoy comiendo porque tengo hambre”) si sus padres utilizan a menudo tales expresiones (Huttenlocher, Boyle, Cymerman y Vasilyeva, en preparación). Los niños a esta edad tienden a conectar las frases entre sí formando largas historias (“...y entonces... y entonces...”). En algunos aspectos, su comprensión puede ser inmadura. Por ejemplo, el pequeño Noah a los 4 años puede obedecer una orden que incluye más de un paso (“Recoge tus juguetes y colócalos en el armario”). Sin embargo, si su madre le dice “Puedes ver televisión después de recoger los juguetes”, él puede procesar las palabras en el orden en el cual las ha escuchado y pensar que puede ver primero televisión y luego recoger los juguetes.

Cuando los niños tienen entre 5 y 7 años de edad, su habla es bastante similar a la de los adultos. Se expresan utilizando frases más largas y complicadas. Emplean mayor número de conjunciones, preposiciones y artículos. Utilizan oraciones compuestas y complejas y pueden manejar todas las partes de la oración. No obstante, aunque los niños de esta edad hablan en forma fluida, comprensible y bastante gramatical, aún deben dominar muchos aspectos finos del lenguaje.

## Pragmática y habla social

A medida que los niños aprenden el vocabulario, la gramática y la sintaxis, se tornan más competentes en **pragmática**, conocimiento práctico de cómo utilizar el lenguaje para comunicarse. Esto incluye saber cómo solicitar las cosas, contar una historia o chiste, iniciar y continuar una conversación y adaptar los comentarios a la perspectiva del interlocutor (M. L. Rice, 1982). Todos éstos son aspectos del **habla social**: aquella que tiene la intención de ser comprendida por un oyente.

Como veremos, Piaget caracterizó gran parte del habla de los niños pequeños como egocéntrica. Pero, según informamos en el capítulo 5, la investigación demuestra que los niños utilizan comunicativamente tanto los gestos como el habla desde una temprana edad. A los 2 años, participan en la conversación tratando de hacer que su propia habla sea relevante a lo que otra persona ha manifestado. No obstante, los niños de esta edad tienen dificultades para mantener una conversación sin cambiar el tema (Owens, 1996).

Cuando mejoran la pronunciación y la gramática, resulta más fácil que los demás comprendan lo que los niños dicen. La mayoría de niños de 3 años son bastante locuaces y prestan atención al efecto que su habla tiene en los demás. Si las personas no pueden comprenderlos, intentan explicarse más claramente. A los 4 años, especialmente las niñas emplean la “media lengua” para hablar a los bebés (Owens, 1996; Shatz y Gelman, 1973; véase capítulo 5). Los niños de 3 a 5 años se comunican en forma muy diferente con una persona vidente que con una que no



Aunque Piaget consideró que el lenguaje de los niños pequeños es egocéntrico en su mayor parte, la investigación demuestra que niños como estos que juegan se comunican desde temprana edad tanto verbalmente como a través de gestos.

### **pragmática**

Conocimiento práctico necesario para utilizar el lenguaje con fines comunicativos.

### **habla social**

Habla que tiene la intención de ser comprendida por un interlocutor.



puede ver, apuntan hacia un juguete en presencia de aquella pero describirán el mismo a un ciego (Maratsos, 1973).

La mayoría de los niños de 5 años pueden adaptar lo que dicen a lo que su interlocutor sabe. Pueden utilizar las palabras para resolver las disputas, utilizan un lenguaje más formal y dan menos órdenes directas cuando hablan con los adultos que cuando se dirigen a otros niños. Cerca de la mitad de todos los niños de esta edad pueden mantener un tema de conversación durante aproximadamente una docena de turnos, si se sienten cómodos con su compañero y si conocen y les interesa el asunto (Owens, 1996).

## Habla privada

Anna, de 4 años, se hallaba sola en su cuarto pintando. Cuando terminó, se escuchó que decía “Ahora tengo que poner en algún sitio las pinturas para que se sequen. Las colocaré junto a la ventana. Deben secarse ahora. Pintaré más dinosaurios”.

El **habla privada** –hablar en voz alta consigo mismo sin intención de comunicarse con otras personas– es normal y frecuente en la niñez y totaliza entre 20 y 50% de lo que dicen los niños entre las edades de 4 y 10 años (Berk, 1986a). Entre los 2 y los 3 años los niños repiten alegremente los sonidos rítmicos; los niños mayores “piensan en voz alta” o murmuran tonos escasamente audibles.

Piaget (1923/1962) consideró el habla privada como egocéntrica, una señal de inmadurez cognitiva. Incapaces de comunicarse en forma significativa o de reconocer los puntos de vista de otras personas, los niños menores simplemente vocalizan lo que pasa por sus mentes. Otra razón por la cual estos niños hablan mientras hacen cosas, señaló Piaget, es que la función simbólica no se encuentra completamente desarrollada: aún no distinguen entre las palabras y las acciones que éstas representan. Con la maduración cognitiva y experiencia social al finalizar la etapa preoperacional, los niños se tornan menos egocéntricos y más capaces de pensar simbólicamente por lo que descartan el habla privada.

Igual que Piaget, Vygotsky (1934/1962) consideró que el habla privada ayuda a los niños menores a integrar el lenguaje con el pensamiento. Sin embargo, Vygotsky no lo consideró egocéntrico sino más bien como una forma especial de comunicación: la conversación consigo mismo. Como tal, manifestó, cumple una función muy importante en la transición entre el habla social temprana (a menudo experimentada en forma de órdenes adultas) y el lenguaje interiorizado (pensar en palabras) –una transición hacia la internalización del control del comportamiento socialmente derivado (“Ahora tengo que poner en algún sitio las pinturas para que se sequen”). Vygotsky sugirió que el habla privada sigue la forma de una curva en U invertida, aumentando durante los años preescolares cuando los niños la utilizan para la autorregulación y desvaneciéndose durante los primeros años de la escuela elemental a medida que son más capaces de orientar y dominar sus acciones.

La investigación generalmente respalda a Vygotsky. En un estudio observacional con 93 niños de 3 a 5 años de edad y clase baja o media, 83% de sus comentarios *no* fueron egocéntricos (Berk, 1986a). Los niños más sociables y aquellos que participan en el habla social, también suelen emplear el habla privada, lo que aparentemente respalda la perspectiva de Vygotsky según la cual el habla privada es estimulada por la experiencia social (Berk, 1986a, 1986b, 1992; Berk y Garvin, 1984; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968).

También existe evidencia sobre el papel del habla privada en la autorregulación (Berk y Garvin, 1984; Furrow, 1984). Esto tiende a aumentar cuando los niños tratan de realizar tareas difíciles, especialmente sin supervisión de los adultos (Berk, 1992; Berk y Garvin, 1984). Para los niños menores, el habla privada tiene otras funciones. Los niños de 2 años de edad a menudo incurren en una “charla de cuna” jugando con los sonidos y las palabras. Para los niños de 4 y 5 años, el habla privada puede constituir un modo de expresar sus fantasías y emociones (Berk, 1992; Small, 1990).

### habla privada

Hablar en voz alta consigo mismo sin intención de comunicarse con otra persona.

De acuerdo con una clasificación (Bivens y Berk, 1988), los niños atraviesan por lo menos tres niveles de habla privada: 1) habla puramente autoexpresiva (jugar con palabras, repetir sílabas, expresar sentimientos o hablar con muñecas o compañeros de juego imaginarios); 2) enunciados verbales referentes a la tarea inmediata (comentar lo que uno está haciendo, debe realizar o ha llevado a cabo, preguntar y a continuación responder los propios interrogantes o articular palabras) y 3) señales externas de un habla interior dirigida por la tarea (pronunciaciones inaudibles o movimientos de los labios y la lengua). Las niñas preescolares, quienes suelen ser verbalmente más adelantadas que los niños, utilizan formas más maduras de habla privada mientras los niños de ambos sexos de clase media emplean formas más maduras que los de menores ingresos (Berk, 1986a).

¿Cuánto participan los niños en el habla privada? La investigación apoyó inicialmente la curva en forma de U propuesta por Vigotsky (Berk, 1986a, 1986c; Kohlberg *et al.*, 1968), pero el patrón parece ahora más complejo. Algunos estudios no han reportado cambios con la edad en cuanto al uso general del habla privada; otros han encontrado variaciones respecto al momento de su disminución. Los niños más brillantes tienden a utilizarla más pronto. Aunque Vigotsky consideró que la necesidad del habla privada era una etapa universal del desarrollo cognitivo, los estudios han hallado una amplia gama de diferencias individuales con muy poca utilización por parte de algunos niños y ninguna por parte de otros (Berk, 1992).

Comprender el significado del habla privada tiene implicaciones prácticas, especialmente en el colegio (Berk, 1986b). Hablar con uno mismo o murmurar no debe considerarse una mala conducta; es posible que el niño esté afrontando un problema y necesite pensar en voz alta.

### Desarrollo retardado del lenguaje

Aproximadamente 3% de los niños preescolares presentan retardo en el desarrollo del lenguaje, aunque por lo general su inteligencia corresponde a un nivel promedio o superior (M. L. Rice, 1989). Los niños tienen mayor probabilidad que las niñas de hablar tardíamente (Plomin *et al.*, 1998).

No está claro por qué algunos niños hablan tarde. Ellos no necesariamente carecen de estimulación lingüística en su hogar. Pueden tener una limitación cognitiva que les dificulta aprender las reglas del lenguaje (Scarborough, 1990). Algunos habladores tardíos tienen antecedentes de otitis media (inflamación del oído medio) entre los 12 y 18 meses de edad; la capacidad de estos niños para el lenguaje mejora cuando desaparecen la infección y la pérdida auditiva asociada (Lonigan, Fischel, Whitehurst, Arnold y Valdez-Menchaca, 1992).

Algunas investigaciones actuales se centran en los problemas de la representación rápida. Es posible que los niños con habilidades lingüísticas tardías necesiten escuchar una nueva palabra con mayor frecuencia que otros antes que puedan incorporarla a su vocabulario (M. L. Rice, 1989; M. L. Rice, Oetting, Marquis, Bode y Pae, 1994). La herencia parece jugar un papel en los casos más severos de retardo del lenguaje. Entre 3,039 parejas de gemelos de 2 años de edad, si un gemelo monozigótico se encontraba en 5% por debajo de lo esperado en cuanto al vocabulario, el otro tenía una probabilidad de 80% de estar igualmente retardado. Con los gemelos homocigóticos, las posibilidades de los retardos similares fueron sólo de 42% (Plomin *et al.*, 1998).

Muchos niños que hablan tarde —especialmente aquellos cuya comprensión es normal— con el tiempo igualan a los demás (Thal, Tobias y Morrison, 1991). Sin embargo, el desarrollo retrasado del lenguaje puede tener consecuencias cognitivas, sociales y emocionales a largo plazo. Por lo general, los niños que demuestran una tendencia inusual a pronunciar erróneamente las palabras a los 2 años, tienen un vocabulario insuficiente a los 3 o inconvenientes para nombrar los objetos a los 5 y más adelante tienen dificultades para la lectura (M. L. Rice *et al.*, 1994; Scarborough, 1990). Los niños que no hablan ni comprenden de modo aceptable, como lo hacen sus pares, suelen ser juzgados negativamente por los adultos y por otros niños (M.

## EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ repasar el progreso normal del vocabulario, la gramática, la sintaxis y las capacidades de conversación de los niños de 3 a 6 años?
- ✓ señalar las razones por las cuales los niños de diversas edades utilizan el habla privada?

L. Rice, Hadley y Alexander, 1993) y tienden a tener dificultades para hacer nuevos amigos o compañeros (Gertner, Rice y Hadley, 1994). Aquellos considerados no inteligentes o inmaduros pueden apropiarse de estas observaciones y su autoimagen puede verse afectada.

La terapia del habla y del lenguaje para los niños con desarrollo lingüístico lento debe comenzar con una valoración profesional tanto del niño como de su familia y puede incluir estrategias terapéuticas enfocadas hacia aspectos específicos del lenguaje, un programa preescolar especializado dirigido a las habilidades lingüísticas así como programas de seguimiento dentro o fuera del colegio durante los años de la escuela elemental (M. L. Rice, 1989).

Una técnica prometedora, tanto para los niños normales como para aquellos que presentan retardo del lenguaje o están en riesgo de desarrollar problemas para leer, se denomina *lectura dialógica*. Con este método, leer libros con imágenes se convierte en un vehículo para el diálogo entre padre e hijo. Los progenitores aprenden a formular preguntas iniciadas con "qué", a seguir las respuestas del niño con más preguntas, a repetir y ampliar lo que dice, a corregir las respuestas equivocadas y a ofrecer posibilidades alternas, a ayudar al niño cuando sea necesario y a elogiarlo y estimularlo. Ellos animan a los preescolares mayores a narrar historias a partir de su propia experiencia ("¿Has visto alguna vez a un pato nadando? ¿Qué viste?"). En un experimento, niños de 3 a 6 años con retardos leves o moderados del lenguaje y cuyas madres fueron entrenadas en lectura dialógica, tendieron más que antes a proporcionar respuestas verbales a las preguntas y a emplear una mayor variedad de palabras y frases más prolongadas. Estos niños mejoraron más que un grupo control en el cual las madres habían sido entrenadas para utilizar principios similares al hablar con sus hijos pero no respecto a los libros (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson y Cole, 1996).

¿Por qué es más eficaz la lectura compartida con un niño que simplemente hablar con él? La lectura compartida brinda una oportunidad natural para suministrar información y ampliar el vocabulario. Ofrece un centro para la atención y para formular y responder preguntas. Además, es grato tanto para los niños como para los adultos, propiciando el lazo emocional al tiempo que impulsa el desarrollo cognitivo.

### Interacción social y preparación para la lectoescritura

La **capacidad lectoescritora emergente** es el desarrollo de las habilidades, el conocimiento y las actitudes que fundamentan la lectura y la escritura. Además de las habilidades lingüísticas generales como el vocabulario, la sintaxis y la comprensión de la función comunicativa del lenguaje, incluye habilidades específicas previas al alfabetismo como percatarse que las palabras están compuestas por distintos sonidos o *fonemas* y la capacidad para asociar los fonemas con las correspondientes letras o combinaciones de letras del alfabeto (Whitehurst y Lonigan, 1998).

A medida que los niños aprenden las habilidades necesarias para convertir la palabra escrita en habla, también advierten que la escritura puede expresar ideas, pensamientos y sentimientos. Los niños preescolares simulan que escriben garabateando, dirigiendo sus trazos de izquierda a derecha (Brenneman, Massey, Machado y Gelman, 1996). Posteriormente comienzan a utilizar las letras, los números y formas similares a letras para representar palabras, sílabas o fonemas. ¡A menudo su ortografía es tan creativa que ni ellos mismos pueden leerla! (Whitehurst y Lonigan, 1998).

La interacción social puede promover el alfabetismo emergente. Es más probable que los niños se conviertan en buenos lectores y escritores si durante sus años preescolares sus progenitores les plantean conversaciones interesantes para las cuales están preparados, si utilizan un vocabulario rico y durante la cena centran la charla en las actividades del día o en preguntas acerca de por qué la gente hace cosas y cómo funcionan éstas. Tales conversaciones permiten a los niños pequeños aprender a escoger las palabras y a armar las frases coherentemente (Snow, 1990, 1993).

#### **capacidad lectoescritora emergente**

En los preescolares, desarrollo de las habilidades, el conocimiento y las actitudes de los que dependen la lectura y la escritura.

En un estudio longitudinal con 24 familias blancas de clase media integradas por ambos progenitores (Reese, 1995), la calidad de la conversación entre la madre y el niño de 3 a 4 años, particularmente concerniente a eventos pasados, fue un firme pronosticador de las capacidades lectoescritoras antes de ingresar a primer grado. La mayor influencia provino del uso de preguntas y comentarios por parte de las madres, los cuales permitieron a los niños ampliar los eventos o asociarlos con otros incidentes. Los niños que tomaron la iniciativa en estas conversaciones tuvieron mayor probabilidad de ser competentes narradores de historias mientras se encontraban en kinder.

Como se planteó en el capítulo 5, leer para los niños constituye una de las vías más eficaces para la alfabetización. Los niños a quienes se les lee desde temprana edad se dan cuenta que la lectura y la escritura avanzan de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo y que las palabras están separadas por espacios (Siegler, 1998; Whitehurst y Lonigan, 1998). También están más motivados para aprender a leer.

Los adultos suelen utilizar uno de tres estilos para leerle a los niños: *lectura descriptiva*, *comprensiva* y *orientada hacia el desempeño*. El lector que emplea el *estilo descriptivo* se centra en detallar lo que acontece en las imágenes ("¿Qué están desayunando la mamá y el papá?"). Quien utiliza el *estilo comprensivo* anima al niño a realizar inferencias y conjeturas ("¿Qué piensas que hará el león ahora?"). El lector que recurre al *estilo orientado en el desempeño* lee la historia de principio a fin, presentando antes los temas principales y formulando preguntas al concluir. Entre 50 niños de 4 años de edad en Dunedin, Nueva Zelanda, el estilo descriptivo (similar a la lectura dialógica) generó los mayores beneficios globales en cuanto al vocabulario y a las habilidades de escritura mientras el estilo orientado hacia el desempeño resultó más positivo para los niños que comenzaron teniendo un amplio vocabulario (Reese y Cox, 1999).

Pasar demasiado tiempo viendo televisión puede privar a los niños de estas oportunidades de interacción lingüística, aunque la exposición moderada a la televisión educativa puede ayudarlos a prepararse para la lectoescritura, especialmente si los padres hablan con los niños acerca de lo observado. En un estudio, cuanto más tiempo pasaron los niños de 3 a 5 años viendo *Plaza Sésamo*, más aumentó su vocabulario (M. L. Rice, Huston, Truglio y Wright, 1990).

## Memoria y otras habilidades para el procesamiento de información

Durante la infancia temprana, los niños exhiben una mejoría significativa en la atención y la velocidad y eficiencia con la cual procesan la información; además comienzan a formar recuerdos perdurables.

### Reconocimiento y evocación

El **reconocimiento** es la capacidad de identificar algo que se ha visto antes (por ejemplo, reconocer en medio de una caja de objetos perdidos un guante extraviado). **Evocar** es la capacidad de reproducir la noción que conserva la memoria (por ejemplo, describir el guante a otra persona). Los niños preescolares, al igual que los restantes grupos de edad, se desempeñan mejor en el reconocimiento que en la evocación, aunque ambas capacidades mejoran con los años (Lange, MacKinnon y Nida, 1989; Myers y Perlmutter, 1978). Cuanto más familiarizados estén los niños con un objeto, mejor podrán evocarlo.

La evocación depende tanto de la motivación para dominar las habilidades como de la forma en la cual el niño enfoca una tarea. En un estudio observacional (Lange, MacKinnon y Nida, 1989), niños de 3 y 4 años de edad manipularon dos colecciones de juguetes en serie e intentaron nombrarlos de memoria. El mejor predictor de éxito fue la *motivación para el dominio*: la tendencia a ser independiente, autodirigido y generalmente recursivo, según la apreciación del profesor del niño. El único factor adicional relevante fue lo que hicieron los niños al manipular los juguetes. Cuanto más los nombraban o agrupaban o pasaban mayor tiempo pen-

## EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ analizar las posibles causas, consecuencias y tratamiento del desarrollo retardado del lenguaje?
- ✓ identificar los factores en la preparación para la lectoescritura?

## Guía

¿Cuáles propiedades de la memoria aumentan durante la niñez temprana?

### reconocimiento

Capacidad para identificar un estímulo recibido previamente. Compárese con evocación.

### evocación

Capacidad para reproducir el material que se encuentra en la memoria. Compárese con reconocimiento.

## EVALUACIÓN



¿Puede usted...

- ✓ comparar las capacidades de reconocimiento y evocación en los preescolares?

### memoria genérica

Memoria que produce un guión de rutinas familiares para orientar el comportamiento.

### guión

Evocación general de un evento familiar reiterado utilizada para orientar el comportamiento.

### memoria episódica

Memoria a largo plazo de experiencias o eventos específicos asociados con un tiempo y un lugar específicos.

### memoria autobiográfica

Memoria de eventos específicos de la propia vida personal.

sando en ellos o repitiendo sus nombres (en otras palabras, utilizaban estrategias que les ayudaran a recordar), mejor podían evocarlos.

## Formación de los recuerdos de la infancia

¿Puede usted recordar algo que le sucedió antes de cumplir 3 años? Las probabilidades indican que no. Esta incapacidad para recordar los eventos tempranos se denomina *amnesia infantil*. Una explicación, respaldada por Piaget (1969) y otros, está en que tales eventos no son almacenados en la memoria. Freud consideró que los recuerdos tempranos son reprimidos porque son emocionalmente desconcertantes. Algunos teóricos del procesamiento de información sugirieron que los recuerdos tempranos son inaccesibles porque no están *codificados* (preparados para su conservación) como ocurre con los recuerdos posteriores. Ninguna de estas explicaciones es sustentada por la investigación más reciente (Nelson, 1992, 1993b). Los niños más pequeños parecen recordar cosas que les sucedieron. Incluso los menores de 2 años pueden hablar acerca de eventos que ocurrieron un mes antes y los de 4 pueden evocar viajes que realizaron cuando tenían 2 años (Nelson, 1992). ¿Por qué, entonces, no perduran estos recuerdos tempranos? ¿Cómo comienzan los niños a formar recuerdos permanentes? Para responder estas preguntas, un investigador ha diferenciado tres tipos de memoria en la niñez: *genérica, episódica y autobiográfica* (Nelson, 1993b).

La **memoria genérica**, que comienza aproximadamente a los 2 años de edad, produce un **guión** o esbozo general de un reiterado evento familiar, sin detalles de tiempo o lugar. El guión contiene ciertas rutinas correspondientes a las situaciones que se presentan una y otra vez, permite al niño saber qué esperar y cómo actuar en cada caso. Por ejemplo, el niño puede poseer guiones para tomar el autobús, ir al preescolar o almorzar en casa de la abuela.

La **memoria episódica** es el conocimiento de haber experimentado un incidente particular que ocurrió en un momento y lugar específico. Depende de reconocer que el saber general se basa en experiencias específicas (Welch-Ross, 1997). Los niños pequeños recuerdan con mayor claridad los eventos que son únicos o novedosos. A los 3 años de edad pueden recordar durante un año o más los detalles de una visita al circo (Fivush, Hudson y Nelson, 1983), mientras los recuerdos genéricos de eventos frecuentes (como ir al parque) tienden a confundirse entre sí. Sin embargo, dada la limitada capacidad de la memoria de los niños pequeños, los recuerdos episódicos son de corto plazo. A menos que ocurran en múltiples ocasiones (en cuyo caso son transferidos a la memoria genérica), duran pocas semanas o meses y luego desaparecen. Una razón por la cual los más jóvenes no recuerdan adecuadamente los eventos es que prestan atención a los detalles exactos del mismo, los cuales se olvidan fácilmente, mientras los niños mayores y los adultos se centran en la esencia de lo sucedido. Además, debido a su menor conocimiento del

mundo, los niños pequeños pueden no apreciar aspectos importantes de una situación. La confiabilidad de la memoria episódica de los niños se ha convertido en un asunto fundamental en los pleitos legales que incluyen cargos por abuso infantil (véase sección 7-2).

La **memoria autobiográfica** se refiere a los recuerdos que constituyen la historia de la vida de una persona. Estos recuerdos son específicos y duraderos. Aunque la memoria autobiográfica es un tipo de memoria episódica, no todo en esta última forma parte de aquella, únicamente los recuerdos que poseen un significado especial para el niño.

“¿Recuerdas cuando viajamos en avión a visitar a los abuelos?” Los niños pequeños recuerdan mejor los eventos singulares o novedosos y pueden recordar durante un año o más muchos detalles de un viaje especial.





¿El abuso infantil es un crimen que a menudo sólo puede comprobarse mediante el testimonio de los niños preescolares. Si éste es inexacto, un adulto inocente puede ser condenado injustamente.

Se sabe que los niños que responden a las instrucciones de los adultos "recuerdan" eventos que nunca ocurrieron. Durante once semanas consecutivas, un entrevistador le dijo a un niño de 4 años "Fuiste a un hospital porque tu dedo quedó aprisionado en una trampa para ratones. ¿Te ocurrió esto alguna vez?" Inicialmente el niño respondió "No, nunca he estado en un hospital". En la segunda entrevista afirmó "Sí, yo lloré". En la entrevista correspondiente a la última semana, ofreció un detallado recuento del suceso y del viaje al hospital, que según él había tenido lugar el día anterior (Ceci, en Goleman, 1993).

Es muy difícil detectar una historia falsa si el niño ha llegado a creerla y un entrevistador tendencioso le ha suministrado los detalles (Bruck y Ceci, 1997; Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998). Esto puede ocurrir a través de la imaginación inducida. Los niños a quienes se les ha solicitado imaginar o suponer que un evento ocurrió, pueden comenzar a pensar que *realmente* tuvo lugar (Bruck y Ceci, 1997).

Los preescolares tienden a ser más sugestionables que los niños mayores. Esta diferencia puede deberse a que la memoria episódica de los más pequeños es más débil y a su mayor vulnerabilidad ante los sobornos, las amenazas y las expectativas de los adultos (Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998; Ceci y Bruck, 1993; Leichtman y Ceci, 1995). Los niños pequeños también suelen tener dificultad para *determinar la fuente* (identificar cómo se originaron los recuerdos); ellos pueden no saber si "recuerdan" algo porque lo han experimentado, imaginado o porque les han contado o preguntado al respecto (Woolley y Bruell, 1996).

En un experimento, los investigadores hicieron que un hombre llamado "Sam Stone" se hiciera presente durante algunos minutos en un centro de cuidado infantil (Leichtman y Ceci, 1995). El visitante hizo comentarios sobre la historia que estaba siendo leída, recorrió la habitación, luego se despidió agitando su mano y partió. Algunos de los niños que presenciaron el evento escucharon repetidamente historias acerca de "Sam Stone" antes de su visita, en las cuales era descrito como un torpe bien intencionado. A otros niños, al ser entrevistados después de la visita, se les indicó falsamente que él había rasgado un libro y ensuciado un oso de peluche. Un tercer grupo fue sometido tanto a la preparación anticipada como al engañoso interrogatorio.

Luego de cuatro entrevistas semanales, casi la mitad de los niños de 3 y 4 años y 30% de los de 5 y 6 años del tercer grupo describieron espontáneamente a un nuevo entrevistador lo sucedido con el libro y el oso de peluche; y cuando se les formularon preguntas dirigidas, cerca de 3 de cada 4 de los niños menores dijeron que el visitante había hecho una o ambas cosas. Proporciones inferiores de los grupos que habían recibido *únicamente* la prepara-

ción anticipada o el interrogatorio dirigido rindieron informes falsos, generalmente en respuesta a las preguntas. En contraste, ninguno de los niños de un grupo control, quienes no habían sido sometidos a la preparación anticipada ni al tendencioso interrogatorio, brindó espontáneamente informes falsos; y muy pocos lo hicieron incluso al ser consultados, lo que demuestra que el testimonio de los niños *puede* ser exacto cuando se obtiene de modo imparcial.

Los informes tienden a ser más confiables cuando los niños son entrevistados sólo una vez poco después del evento por personas que no tienen una opinión sobre lo ocurrido, no realizan interrogatorios dirigidos, plantean preguntas abiertas en lugar de aquellas que simplemente requieren respuestas afirmativas o negativas, no repiten las mismas preguntas, son pacientes, no prejuzgan, no recompensan o refuerzan selectivamente las respuestas ni transmiten disimuladamente amenazas o acusaciones. La probabilidad de un falso informe aumenta si el entrevistador emplea más de una técnica de sugestión (Bruck y Ceci, 1997; Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998; Leichtman y Ceci, 1995; Steward y Steward, 1996).

Es improbable que la mayoría de niños de 4 a 6 años de edad -80% según un estudio- acepte falsas sugerencias respecto a un evento en el cual se vieron personalmente comprometidos (ser tocados en la pierna en lugar del brazo), pero son más sugestionables cuando se les formulan preguntas dirigidas. La persuasión parece disminuir después de los 4 años y medio (Portwood y Repucci, 1996). No obstante e independientemente de su edad, algunos niños son más sugestionables que otros (Bruck y Ceci, 1997).

De acuerdo con cierta investigación, si se les proporcionan muñecos anatómicamente exactos, muchos niños insertarán su dedo o un palo en la vagina o el ano del muñeco informando que alguien les hizo lo mismo incluso cuando esto no ha ocurrido (Bruck y Ceci, 1997; Ceci y Bruck, 1993). En otros estudios, el uso de muñecos *no* aumentó los informes falsos sino que redundó en otros más completos. Los niños menores pueden necesitar tales apoyos exteriores como estímulos para la memoria (Steward y Steward, 1996).

La vergüenza puede hacer que algunos niños se sientan inhibidos para reportar el abuso sexual. Cuando se les preguntó respecto a los exámenes médicos, las niñas de 5 y 7 años de edad prácticamente no proporcionaron falsos informes de contacto genital, incluso cuando utilizaron las muñecas. Fue mucho más probable que *no* mencionaran un contacto que *realmente* había ocurrido (Saywitz, Goodman, Nicholas y Moan, 1991). El carácter relativamente privado e impersonal de una entrevista asistida por computador puede favorecer la declaración (Steward y Steward, 1996).

Los niños pequeños son propensos a equivocarse al evocar los detalles precisos de un evento que varía al repetirse (Powell y Thomson, 1996). Tienden a confundir lo



ocurrido durante el incidente en cuestión con lo sucedido en otros episodios similares; todos pueden agruparse en la memoria en un "guión" genérico. De este modo, un niño puede tener dificultades para responder preguntas acerca de una *instancia específica* del abuso, incluso aunque recuerde exactamente el *patrón* del mismo.

A menudo se excluye el testimonio de los niños pequeños porque no pueden demostrar una clara comprensión de la diferencia entre la verdad y el engaño ni de la moralidad y las consecuencias de la mentira. Con frecuencia no comprenden las preguntas tal como son planteadas o no pueden explicar los conceptos involucrados. Además, los niños víctimas del abuso por lo general tienen seriamente retardadas las habilidades del lenguaje. La Lyon-Saywitz Oath-Taking Competency Picture Task evita estos problemas preguntando sencillamente a un posible testi-

go ocular si el niño de la historia dice la verdad acerca de un evento ilustrado y qué sucedería si éste dijera una mentira. De 192 niños de 4 a 7 años de edad maltratados que esperaban su presentación ante la corte, la mayoría de los de 5 años realizaron exitosamente esta tarea e incluso los de 4 años se desempeñaron mejor de lo que el azar había pronosticado (Lyon y Saywitz, 1999).

Los aspectos concernientes a la **confiabilidad del testimonio** de los niños pequeños aún se están analizando, pero parece que ellos *pueden* brindar testimonios confiables si se tiene el cuidado de evitar las técnicas tendenciosas en las entrevistas. Los investigadores están tratando de desarrollar y validar los "modelos" que permitan atraer a los adultos que lastiman a los niños al tiempo que los protegen de verse falsamente acusados (Bruck, Ceci y Hembrooke, 1998).

### Considere lo siguiente...

- ¿Qué información buscaría usted y qué factores consideraría para decidirse a creer en el testimonio de un preescolar en un caso de abuso infantil?

### modelo de interacción social

Modelo basado en la teoría sociocultural de Vygotsky que propone que los niños construyen los recuerdos autobiográficos conversando con los adultos sobre los eventos compartidos.

Para la mayoría de las personas la memoria autobiográfica comienza alrededor de los 4 años de edad y rara vez antes de los 3. Aumenta lentamente entre los 5 y los 8 años; a partir de entonces los recuerdos pueden ser evocados durante 20, 40 o más años. Los individuos difieren en cuanto al inicio de la memoria autobiográfica; algunas personas tienen recuerdos vívidos a partir de los 3 años de edad, mientras otras no logran recordar mucho de lo ocurrido antes de sus 8 años (Nelson, 1992).

Este esquema sugiere que la memoria autobiográfica (y el descenso de la amnesia infantil) está ligada al desarrollo del lenguaje. La capacidad para hablar acerca de un evento puede no ser imprescindible para que un niño menor lo recuerde, pero las habilidades verbales pueden influir en que éstos sean llevados hacia la vida posterior y de qué modo (Fivush y Schwarzmüller, en prensa). Sólo es hasta cuando los niños pueden convertir sus recuerdos en palabras que logran conservarlos en sus mentes, reflexionar sobre ellos y compararlos con los de otras personas.

De acuerdo con el **modelo de interacción social** basado en la teoría sociocultural de Vygotsky, los niños participan cooperativamente en la construcción de los recuerdos autobiográficos cuando hablan con sus padres u otros adultos allegados respecto a eventos previos compartidos, como hizo continuamente Wang Yani con su padre (Nelson, 1993a). Los padres inician y orientan estas conversaciones, las cuales permiten a los niños aprender cómo los recuerdos se organizan en un estilo narrativo según su cultura (Welch-Ross, 1997). Cuando los padres animan a sus pequeños de 2 y 3 años haciendo preguntas frecuentes sobre el contexto ("¿Cuándo encontraste la piña del pino?" "¿Dónde la hallaste?" "¿Quién estaba contigo?"), los niños aprenden pronto a incluir tal información (Peterson y McCabe, 1994). Cuando los progenitores de los niños de 3 años hacen comentarios subjetivos ("Tú querías subir al tobogán", "Era un tazón enorme", "Mami estaba equivocada"), es probable que a los 5 años y medio los niños incluyan tales observaciones en sus reminiscencias (Haden, Haine y Fivush, 1997).

Es importante tener en cuenta que la mayor parte de la investigación sobre la memoria se ha centrado en niños de clase media de Estados Unidos o Europa occidental, la mayoría de los cuales ha hablado por lo menos desde los 2 años de edad. Estamos apenas comenzando a conocer la relación entre la memoria y el lenguaje en los niños que empiezan a hablar más tarde debido a las diferentes prácticas sociales y culturales o en los hijos sordos de padres oyentes que no pueden conversar tan fácilmente con ellos (Nelson, 1993b).

## Influencias sobre la memoria autobiográfica

¿Por qué algunos recuerdos tempranos perduran más que otros? Un factor, como hemos visto, es la singularidad del evento. El segundo corresponde a la participación activa de los niños, ya sea en el evento mismo o en la repetición de su narración o representación. El tercer factor es la forma en que los progenitores hablan con los niños sobre los sucesos pasados. Finalmente, la teoría de la mente del niño puede jugar un papel.

Los preescolares tienden a recordar mejor las cosas que *hicieron* que las que simplemente *contemplaron*. Un estudio en Nueva Zelanda (Murachver, Pipe, Gordon, Owens y Fivush, 1996) midió en niños de 5 a 6 años la evocación de un evento novedoso (la visita a un "pirata") que presenciaron, les fue narrado o experimentaron directamente. Pocos días después, los niños recordaron los detalles (como colocarse las ropas del pirata, conducir el barco, dibujar un mapa del tesoro y hallar a este último) de modo más completo, exacto y organizado y requirieron menor impulso o recordación cuando ellos mismos habían participado. El efecto de la experiencia directa fue calificado mediante la frecuencia con la cual se repitió el evento y las variaciones del mismo, la lógica con que estaba estructurado y si a los niños se les solicitó representarlo o simplemente describirlo (Murachver *et al.*, 1996).

La forma como los adultos hablan con un niño acerca de una experiencia compartida puede afectar la precisión con que éste vaya a recordarla (Haden y Fivush, 1996; Reese y Fivush, 1993). Cuando el niño se frena, los adultos con un estilo *repetitivo* de conversación tienden a insistir en sus propias afirmaciones o preguntas previas. Los adultos con un estilo *constructivo* suelen avanzar a un nuevo aspecto del evento y agregar mayor información. Un padre con estilo repetitivo puede preguntar "¿Recuerdas cómo viajamos a Miami?" y luego, al no recibir respuesta, indaga "¿Cómo llegamos allá? Fuimos en \_\_\_\_". En lugar de ello, un padre con el estilo constructivo puede continuar la pregunta inicial diciendo "¿Fuimos en carro o en avión?" Los padres constructivos parecen más encaminados a sostener una conversación mutuamente satisfactoria y a consolidar las respuestas del niño, mientras los padres repetitivos están más enfocados en verificar el ejercicio de la memoria de éste. A los 3 años, los hijos de padres con el estilo constructivo participan en conversaciones más prolongadas sobre los eventos, recuerdan más los detalles y suelen evocar mejor los incidentes cuando tienen 5 y 6 años de edad (Reese, Haden y Fivush, 1993).

## Memoria implícita

Algunos recuerdos –las clases que hemos analizado– son conscientes (explícitos); otros, como mencionamos en el capítulo 5, son preservados en forma inconsciente (implícitos) (Lie y Newcombe, 1999; Newcombe y Fox, 1994). En un estudio, niños de 9 y 10 años de edad observaron las fotografías de compañeros de preescolar a quienes no habían visto en 5 años, junto a las de otros niños que nunca habían conocido. Sólo uno de cada 5 niños reconoció a sus antiguos compañeros. Los investigadores midieron la *conductancia de la piel* (transmisión de los impulsos eléctricos a través de la dermis) mientras observaban las fotografías. En un pequeño pero significativo número de casos, se obtuvieron respuestas positivas mientras los niños observaban las imágenes de sus antiguos compañeros, incluso cuando no reconocieron conscientemente sus rostros (Newcombe y Fox, 1994). En forma similar, cuando se evaluó la memoria implícita de los niños de 8 años solicitándoles que contemplaran las proyecciones frontales de los rostros junto a las proyecciones laterales que mostraban sólo rasgos parciales, los niños cometieron menos errores con las caras de sus antiguos compañeros que con las de los niños desconocidos (Lie y Newcombe, 1999). Estos hallazgos sugieren que las personas pueden conservar recuerdos tempranos de los cuales no se percatan y que pueden afectar su comportamiento.

## Inteligencia: enfoque psicométrico y vygotskiano

Un factor que puede afectar la celeridad con la cual los niños desarrollan el lenguaje y la memoria es la inteligencia. Examinemos dos métodos para su medición: las

## EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ explicar cómo el desarrollo del lenguaje puede contribuir al inicio de la memoria autobiográfica?
- ✓ identificar los factores que afectan la precisión del recuerdo de un evento en un preescolar?

## Considere lo siguiente...

- Dado que el estilo constructivo de conversación parece más eficaz para desarrollar la memoria autobiográfica de los niños pequeños, ¿cómo puede el maestro fomentar este estilo constructivo de conversación con los niños pequeños?



¿De qué modo se mide la inteligencia de los preescolares y qué aspectos influyen sobre ésta?



pruebas psicométricas tradicionales y las novedosas pruebas del potencial cognitivo, y las influencias sobre el desempeño de los niños.

### Mediciones psicométricas tradicionales

Dado que los niños de 3, 4 y 5 años de edad son lingüísticamente más competentes que los más pequeños, las pruebas de inteligencia pueden incluir ahora mayor número de ítems verbales y producir resultados más confiables que las primordialmente no verbales empleadas para los menores de 3 años. A medida que los niños se aproximan a los 5 años de edad, existe una mayor correlación entre los puntajes de las pruebas de inteligencia y los que obtendrán después (Bornstein y Sigman, 1986). Las pruebas de CI practicadas al finalizar el kinder se encuentran entre los mejores predictores del futuro éxito escolar (Tramontana, Hooper y Selzer, 1988).

Aunque los preescolares son más fáciles de evaluar que los bebés y los niños pequeños, ellos aún deben ser analizados individualmente. Las dos pruebas individuales más frecuentemente utilizadas para los preescolares son la Escala de Inteligencia Stanford-Binet y la Escala Wechsler para preescolar y primaria. La **Escala de Inteligencia Stanford-Binet**, la primera prueba de inteligencia infantil individual, tarda 30 a 40 minutos. Al niño se le solicita definir palabras, ensartar cuentas, construir con cubos, identificar las partes faltantes de una imagen, trazar laberintos y mostrar una noción del número. Se presume que el puntaje del niño mide la memoria, la orientación espacial y el juicio práctico en situaciones de la vida real.

La cuarta edición de la Stanford-Binet, revisada en 1985, incluye una proporción igual de ítems verbales y no verbales, cuantitativos y de memoria. En lugar de evaluar el CI con una medición única global de la inteligencia, la versión revisada valora los patrones y niveles del desarrollo cognitivo. La muestra para la estandarización actual se encuentra adecuadamente distribuida desde el punto de vista geográfico, étnico, socioeconómico y del género e incluye niños con discapacidades.

La **Escala Wechsler de inteligencia para preescolar y primaria, versión revisada (WPPSI-R)**, una prueba individual de una hora de duración empleada en los niños de 3 a 7 años de edad, arroja puntajes verbales y del desempeño independientes además de un puntaje combinado. Los primeros son similares a los de la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-III), analizada en el capítulo 9. La revisión de 1989 incluye nuevos subgrupos y nuevos ítems con imágenes. También se ha estandarizado nuevamente con una muestra de niños que representan la población en edad preescolar en Estados Unidos. Dado que los niños a esta edad se cansan rápidamente y se distraen con facilidad, la prueba puede practicarse en dos sesiones separadas.

### Influencias sobre la inteligencia evaluada: la familia

Muchas personas consideran que los puntajes del CI representan la inteligencia total invariable con la cual nace una persona. Esto no corresponde a la realidad: el puntaje consiste simplemente en la medición de la propiedad con la que un niño puede realizar ciertas tareas comparado con otros de la misma edad. Los puntajes de la prueba de los niños en los países industrializados han aumentado continuamente desde que ésta se inició, lo que ha forzado a sus creadores a elevar los estándares establecidos. Esto se denomina *efecto Flynn* (Flynn, 1984, 1987). Aún se debaten las razones de esta tendencia ascendente; es posible que refleje en parte la exposición a la televisión educativa, los jardines infantiles, padres más preparados y a una mayor variedad de experiencias, como también cambios en las pruebas mismas.

El adecuado desempeño de un niño en las pruebas de inteligencia está influenciado por numerosos factores como el temperamento, la correspondencia entre el estilo cognitivo y las tareas asignadas, la madurez social y emocional, su tranquilidad en el momento de la prueba, las habilidades lectoescritoras o previas a la lectoescritura, la condición socioeconómica y el origen étnico. (En el capítulo 9 analizaremos algunos de estos factores.)

Durante un tiempo se pensó que el entorno familiar desempeñaba un papel importante en el desarrollo cognitivo. Actualmente se cuestiona la extensión de tal

#### Escala de Inteligencia Stanford-Binet

Prueba individual de inteligencia empleada para medir la memoria, la orientación espacial y el juicio práctico.

#### Escala Wechsler de inteligencia para preescolar y primaria, versión revisada (WPPSI-R)

Prueba individual de inteligencia para niños de 3 a 7 años de edad, que arroja puntajes verbales y del desempeño independientes además de un puntaje combinado.

influencia. Desconocemos qué proporción de la influencia de los padres sobre la inteligencia se deriva de su contribución genética o del hecho de proveer el entorno inicial para el aprendizaje de un niño.

Los estudios de gemelos y de adopción sugieren que la vida familiar ejerce su mayor influencia durante la niñez temprana y que tal efecto se reduce considerablemente en la adolescencia (McGue, 1997; Neisser *et al.*, 1996). Sin embargo, estos estudios se han realizado principalmente en muestras de familias blancas de clase media; sus resultados pueden no aplicarse a las familias de bajos ingresos y de otras razas (Neisser *et al.*, 1996). En dos estudios longitudinales recientes con niños afroamericanos de escasos recursos, aunque la influencia del entorno domiciliario disminuyó entre los primeros años y la niñez intermedia, continuó siendo sustancial, por lo menos tan firme como la influencia del CI de la madre (Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik y Ramey, 1997).

Como analizamos en el capítulo 5, las circunstancias económicas de la familia pueden ejercer una poderosa influencia no tanto por sí mismas como por la forma en que afectan la prácticas de crianza y la atmósfera hogareña. Pero la condición socioeconómica constituye sólo uno de varios factores de riesgo sociales y familiares. Las valoraciones de 152 niños a los 4 y 13 años de edad no revelaron un patrón único de riesgo. En lugar de ello, el CI de los niños se relacionó con el número total de factores de riesgo presentes como el comportamiento de la madre, su salud mental, su nivel de ansiedad, su educación y sus creencias respecto al desarrollo de los niños; el tamaño de la familia y el respaldo social; los eventos tensionantes de la vida; las ocupaciones de los progenitores y la condición menos favorecida. A mayor número de factores de riesgo, menor el puntaje de CI del niño (Sameroff, Seifer, Baldwin y Baldwin, 1993).

## Pruebas y educación basadas en la teoría de Vigotsky

Otro tipo de prueba desarrollada en Rusia y actualmente cada vez más influyente en Estados Unidos está basada en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), presentada en el capítulo 2. De acuerdo con su autor, los niños aprenden internalizando los resultados de sus interacciones con los adultos. Éstos orientan más eficazmente el aprendizaje de los niños en la *zona de desarrollo proximal (ZDP)*, es decir, con relación a las tareas que los niños están casi listos para realizar por sí mismos.

Las pruebas basadas en el enfoque de Vygotsky enfatizan más los logros potenciales que los actuales. Estas pruebas contienen ítems que corresponden hasta 2 años por encima del nivel de competencia actual del niño. Los puntos que un niño puede responder con ayuda determinan su ZDP o nivel potencial de desarrollo. Vygotsky (1956) pone como ejemplo a dos niños, cada uno con una edad mental de 7 años (con base en la capacidad para efectuar diversas tareas cognitivas). Con la ayuda de preguntas dirigidas, ejemplos y demostraciones, Natasha puede resolver fácilmente problemas correspondientes a una edad mental de 9 años, dos por encima de la propia; pero Iván, recibiendo la misma clase de ayuda, sólo puede llevar a cabo las tareas que corresponden al nivel de 7 años y medio de edad. Si evaluamos a estos niños por lo que son capaces de hacer por sí mismos (como ocurre en las pruebas de CI tradicionales), su inteligencia parece aproximadamente igual; pero si los evaluamos a través de su desarrollo potencial inmediato (su ZDP), son bastante diferentes.

La ZDP combinada con el concepto relacionado del *andamiaje* (remítase al capítulo 2), puede permitir que padres y profesores orienten eficientemente el progreso cognitivo de los niños. Cuanto menos capaz sea un niño de realizar una tarea, mayor orientación debe brindar el adulto. A medida que el niño puede avanzar, el adulto le ayuda menos. Cuando el niño puede efectuar el trabajo por sí sólo, el adulto retira el "andamio" que ya resulta innecesario.

En un estudio, se solicitó a los niños de 3 y 4 años de edad dar a sus progenitores instrucciones para hallar un ratón oculto en una casa de juegos. Los padres los interrogaron cuando sus indicaciones precisaban aclaración. Ellos demostraron ser



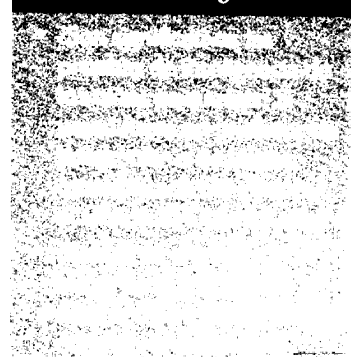
Los padres de los niños con coeficientes intelectuales altos tienden a ser cálidos, amorosos y sensibles y a estimular en sus hijos la independencia y creatividad. Las sugerencias y estrategias para solucionar un rompecabezas o problema –sin demostrar una firme aprobación o desacuerdo– pueden propiciar el crecimiento cognitivo.

## EVALUACIÓN

*¿Puede usted...*

- ✓ describir dos pruebas individuales de inteligencia frecuentemente utilizadas en los preescolares?
- ✓ analizar varias influencias sobre la inteligencia evaluada?
- ✓ explicar por qué el puntaje de una prueba de inteligencia que emplea la ZDP puede ser significativamente diferente del puntaje de una prueba psicométrica tradicional?

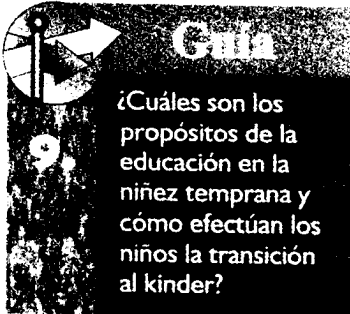
*Considere lo siguiente...*



muy sensibles a las necesidades de andamiaje de sus hijos y brindaron incentivos más orientadores a los niños de 3 años cuyas instrucciones tendieron a ser menos precisas que las de los mayores. Los padres emplearon menos tales alicientes a medida que los niños adquirieron experiencia para proporcionarles indicaciones claras (Plumert y Nichols-Whitehead, 1996).



## Educación en la niñez temprana



Asistir al preescolar constituye un paso importante e ilustrativo en el entorno físico, cognitivo y social de un niño. Hoy en día más que en épocas anteriores, un mayor número de niños de 4 años de edad, e incluso muchos de 3, ingresan tempranamente a la educación infantil. La transición al kinder, el comienzo del colegio "verdadero" constituye un paso trascendental.

### Objetivos y tipos de preescolares: una visión transcultural

En Estados Unidos y muchos otros países occidentales, por lo general se considera que un buen preescolar es aquél que estimula el desarrollo en todos los campos (físico, social, emocional y cognitivo) mediante la interacción con profesores, compañeros y materiales cuidadosamente seleccionados. Ofrece un entorno fuera del hogar para que los niños exploren y en el cual puedan escoger las actividades diseñadas para sus intereses, capacidades y estilos individuales de aprendizaje. A través de estas actividades, los niños experimentan logros que fortalecen su confianza y su autoestima. Un buen preescolar permite que los niños aprendan actuando. Estimula sus sentidos por medio del arte, la música y los materiales palpables como arcilla, agua y madera. Fomenta en los niños la observación, la charla, la creatividad y la solución de problemas. A través de la narración de historias, el juego dramático, la conversación y las actividades escritas, ayuda a los niños a desarrollar las habilidades previas a la alfabetización. Un buen preescolar les permite aprender cómo relacionarse con los demás y desarrollar la colaboración, la negociación, el compromiso y el autocontrol. Quizá la contribución más importante del preescolar es hacer que los niños sientan que el colegio es divertido, el aprendizaje satisfactorio y que ellos son competentes.



Estos preescolares que participan en un juego de mesa están mejorando su coordinación física, sus habilidades matemáticas y la capacidad para tener turno y cooperar en el juego. Un buen establecimiento preescolar estimula todos los aspectos del desarrollo mediante la interacción entre profesores capacitados, compañeros y materiales cuidadosamente seleccionados.

La asistencia a los preescolares en Estados Unidos ha aumentado en forma considerable desde 1970. Muchos preescolares privados atienden principalmente a familias acomodadas e instruidas pero un número cada vez mayor de colegios públicos—influenciados en parte por el éxito de los programas compensatorios para los niños menos favorecidos (que se analizan en la próxima sección)—están volviéndose hacia la educación preescolar. Como parte de un debate sobre cómo mejorar la educación, las presiones han llevado a ofrecer en los preescolares la enseñanza de las habilidades académicas básicas. Los defensores del enfoque tradicional del desarpapello sostienen que los programas orientados académicamente olvidan la necesidad de exploración y juego libre de los niños pequeños y que, aunque en tales programas los niños pueden aprender más en un principio, la enseñanza excesivamente centrada en el profesor puede reprimir su interés e interferir el aprendizaje autoiniciado (Elkind, 1986; Zigler, 1987).

Los preescolares en Japón son diferentes a los de Estados Unidos, aunque han surgido algunos aspectos similares (Holloway, 1999). El preescolar japonés tradicional, de conformidad con los valores culturales aceptados, está *centrado en la sociedad*; enfatiza las habilidades y las actitudes que promueven la armonía de grupo. Estas instituciones hacen hincapié en las rutinas sociales y del salón de clase; los niños practican cómo saludar correctamente al maestro y aprenden a mantener sus pertenencias en su lugar. El juego libre se alterna con actividades estructuradas dirigidas por el profesor, como proyectos de arte y prácticas en grupo. Los docentes son cálidos y entusiastas pero rara vez hablan directamente con cada uno de los niños y en lugar de ello se dirigen al grupo como un todo (Holloway, 1999).

En los últimos años han surgido en Japón otros dos tipos de preescolares: *centrados en el niño* y *centrados en el papel*. Los preescolares *centrados en el niño* aparecen en respuesta a las críticas según las cuales los preescolares centrados en la sociedad no fomentan la autoexpresión y la creatividad, cualidades necesarias en la moderna sociedad industrial en que se ha convertido Japón. Los programas centrados en el niño, de acuerdo con las normas del Ministerio de Educación Japonés, son más individualizados, muy similares a los occidentales. Los niños escogen libremente las actividades y se relacionan individualmente con sus profesores.

En contraste, los programas *centrados en el papel*, los cuales representan aproximadamente 30% de los preescolares japoneses privados, rechazan el individualismo occidental y recalcan los principios tradicionales de la nación oriental. Éstos se concentran en preparar a los niños para sus papeles en la sociedad. Mientras los preescolares centrados en la sociedad minimizan el aprendizaje académico, los niños en los preescolares centrados en el papel estudian no solamente las materias “básicas” (lectura, escritura y matemáticas) sino también inglés, arte, gimnasia, esgrima, las ceremonias del té y danza japonesa. Los niños son animados a seleccionar las actividades que fortalecen sus puntos débiles. Estas escuelas afirman el antiguo ideal japonés de aprender a través de las dificultades. Se espera que los niños permanezcan sentados en silencio durante largos periodos, realizando las actividades dirigidas por el profesor. En contraste con la ajetreada e incluso bulliosa atmósfera de los otros dos tipos de preescolares, los colegios centrados en el papel hacen hincapié en la disciplina, la serenidad y el orden.

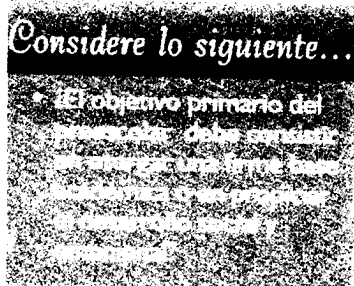
¿Cuál es el mejor tipo de preescolar para los niños? La respuesta debe tener en cuenta los valores culturales. En Estados Unidos, los estudios respaldan el enfoque del desarpapello centrado en el niño. Un estudio de campo (Marcon, 1999) comparó a 721 niños de 4 y 5 años de edad seleccionados al azar, predominantemente de bajos ingresos, afroamericanos y provenientes de tres tipos de salones de clase preescolares en la ciudad de Washington, D. C.: *centrados en el niño*, *dirigidos académicamente* y *mixtos* (una mezcla de los otros dos enfoques). Quienes habían asistido a los programas centrados en el niño, en los cuales ellos dirigían activamente sus propias experiencias de aprendizaje, sobresalieron en las habilidades académicas básicas en todas las áreas. También presentaron habilidades motrices más avanzadas que los otros dos grupos y obtuvieron puntajes más elevados que el grupo mixto en cuanto a las habilidades de comportamiento y comunicación.

Estos hallazgos sugieren que una filosofía educativa única y coherente puede dar mejor resultado que el intento de mezclar diversos enfoques y que la orientación

## EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ comparar los objetivos de los diversos tipos de programas preescolares en Estados Unidos y Japón?
- ✓ resumir los hallazgos sobre los efectos a corto y largo plazo de los programas preescolares académicos y centrados en el niño?



académica parece menos efectiva que la centrada en el niño. No obstante, debemos recordar que los hallazgos corresponden sólo a una correlación puesto que no fue posible distribuir aleatoriamente a los niños en los tres tipos de salones de clase.

¿Qué sucede con quienes egresan de diversos tipos de programas? Un estudio longitudinal (Schweinhart, Weikart y Lerner, 1986) siguió a los niños de bajos ingresos desde su admisión a tres programas preescolares de alta calidad –centrados en el niño, orientados académicamente y mixtos– hasta la secundaria. Los niños que asistieron a los tres programas se desempeñaron mejor en la escuela primaria que aquellos que carecían de experiencia preescolar, pero los provenientes del programa académico presentaron mayores problemas de comportamiento. A los 15 años de edad, muchos de estos niños habían perdido el interés en el colegio y se habían involucrado en el vandalismo y la delincuencia.

## Programas preescolares compensatorios

Los niños de condiciones socioeconómicas deficientes a menudo ingresan al colegio con una desventaja considerable. Ellos pueden progresar tanto como sus compañeros más aventajados, pero dado que comienzan atrasados, permanecen rezagados (Stipek y Ryan, 1997). Desde la década de 1960, se han desarrollado programas a gran escala para ayudar a tales niños a compensar lo que han perdido y a prepararlos para el colegio.

El programa preescolar compensatorio para los niños de familias de bajos ingresos más conocido en Estados Unidos es el Proyecto Head Start, lanzado en 1965. Sus administradores adoptaron el enfoque del “niño integral”. Los objetivos consistían en mejorar la salud física, aumentar las habilidades cognitivas y fomentar la confianza en sí mismos, las relaciones con los demás, la responsabilidad social y el sentido de dignidad y valor propio en el niño y la familia. El programa ofrece atención médica, odontológica y de salud mental, servicios sociales y por lo menos una comida completa diaria. Debido a un insuficiente patrocinio, Head Start atiende únicamente la tercera parte de los niños elegibles de 3 y 4 años (Children’s Defense Fund, 1998).

¿Ha actuado el proyecto de conformidad con su nombre? En general, sí. El programa probablemente ha producido su mayor impacto sobre la salud y el bienestar físico (Zigler y Styfco, 1994). Los niños asistentes también han demostrado sustanciales ventajas cognitivas y del lenguaje, siendo los más necesitados los que han resultado especialmente beneficiados. Al encontrarse más sanos, los niños de Head Start se ausentan menos del colegio. También se desempeñan mejor en las pruebas de control motor y desarrollo físico (Collins y Deloria, 1983). Head Start ha tenido un impacto positivo sobre la autoestima, la socialización y la madurez social (McKey *et al.*, 1985). Los programas Head Start más exitosos han sido aquellos que han contado con la mayor participación de los padres, los mejores maestros, los grupos más pequeños y los más amplios servicios.

Una inquietud importante se deriva de la falta de perdurabilidad del incremento del CI. Aunque los niños de Head Start se desempeñan mejor en las pruebas de inteligencia que otros niños en igualdad de condiciones, esta ventaja desaparece después de ingresar al colegio. Además, los niños del proyecto no han igualado al niño promedio de clase media en cuanto a logros escolares o en las pruebas estandarizadas (Collins y Deloria, 1983; Zigler y Styfco, 1993, 1994). Pese a ello, es menos probable que los niños de Head Start u otros programas similares requieran educación especial o repitan un año escolar y más factible que terminen el colegio que los niños de bajos ingresos que no asistieron a programas preescolares compensatorios (Neisser *et al.*, 1996).

Los defensores de estos programas afirman que los resultados señalan la necesidad de una intervención más precoz y duradera (Zigler y Styfco, 1993, 1994). En otro programa compensatorio a gran escala financiado por el gobierno federal, Chicago Child Parents Centers, el cual abarca desde el preescolar hasta el tercer grado, los años de enriquecimiento complementario aumentaron significativamente los logros (Reynolds, 1994). Además, con base en la experiencia de Head Start y otros programas preescolares compensatorios, en los últimos años los investigado-

res educativos han enfocado su atención en intervenciones más tempranas dirigidas a los bebés y niños pequeños.

Algunos efectos positivos de Head Start y otros programas preescolares similares han persistido durante la escuela elemental, la secundaria o incluso posteriormente. Diversos estudios han encontrado beneficios a largo plazo para los niños que asisten a programas preescolares compensatorios de alta calidad (Darlington, 1991; Haskins, 1989). Un importante beneficio consiste en la menor probabilidad de delincuencia juvenil (véase capítulo 12). Los niños afroamericanos pobres que participaron en el Perry Preschool Program of the High/Scope Educational Research Foundation (anterior a Head Start) han sido seguidos hasta los 27 años de edad. En comparación con un grupo control que no contó con experiencia preescolar, tuvieron una probabilidad mucho mayor de terminar el colegio, ingresar a la universidad o recibir una preparación técnica y de conseguir empleo. También se desempeñaron mejor en las pruebas de competencia y fue menos factible que se encontraran en la beneficencia o que hubieran sido arrestados; entre las mujeres, la probabilidad de haber resultado embarazadas durante la adolescencia fue menor (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein y Weikart, 1985; Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993). Parece entonces que la educación infantil temprana puede ayudar a compensar la privación y que los programas adecuadamente planeados producen beneficios a largo plazo que exceden con mucho su costo original (Haskins, 1989; Schweinhart *et al.*, 1993).

## El ingreso al kinder

Para la mayoría de los niños estadounidenses de hoy, el kinder constituye el comienzo de la educación formal. El timbre que señala el inicio del primer día de clases representa un cambio abrupto en la vida de un niño (Ladd, 1996).

Tradicionalmente considerado como un año de transición entre la relativa libertad del hogar o el preescolar y la estructura del colegio "verdadero", el kinder se ha convertido en algo parecido al primer grado. Los niños pasan menos tiempo en actividades seleccionadas por ellos mismos y más tiempo realizando talleres y preparándose para leer. Posiblemente por primera vez, pueden recibir una evaluación crítica de sus habilidades. En muchos distritos, estos niños permanecen en el colegio a lo largo del día. También existen propuestas para prolongar el año escolar, no sólo en éste sino en todos los grados. Cuando una escuela elemental de una ciudad intermedia del sudeste prolongó 30 días más su calendario escolar, los niños de kinder que asistieron al nuevo programa de 210 días superaron a los estudiantes de un programa tradicional de 180 días en las pruebas de matemáticas, lectura, conocimientos generales y competencia cognitiva al comenzar el primer grado (Frazier y Morrison, 1998).

Aunque la edad de 5 años es el momento tradicional para ingresar al kinder, un número cada vez mayor de niños está incorporándose después de cumplir 6 años o a punto de cumplirlos. Debido al aumento de las presiones académicas y emocionales del kinder, muchos padres hacen que sus hijos permanezcan un año más en preescolar. Algunos colegios ofrecen un año preliminar de kinder de desarrollo diseñado para ofrecer una transición más gradual al kinder "habitual".

¿Cómo se adaptan los niños al kinder? La respuesta puede depender tanto de las características del niño (edad, sexo, competencias cognitivas y sociales y habilidades de afrontamiento) como del respaldo o el estrés generados por el hogar, el colegio y el vecindario. Los niños con amplia experiencia preescolar tienden a ser menos ansiosos y a adaptarse con mayor facilidad que aquellos que pasan poco o ningún tiempo en el preescolar. Los niños que jugaron cooperativamente en el preescolar tienden a ser acogidos en el kinder en tanto que aquellos que fueron agresivos o apáticos suelen ser hostiles, conflictivos e impopulares. Las niñas tienden más a menospreciar sus capacidades que los niños, mientras éstos suelen comportarse inadecuadamente en clase. Los niños que comienzan el kinder con compañeros que conocen y les agradan o poseen una "base segura" de continuidad de amistades del vecindario, casi siempre se portan mejor (Ladd, 1996; véase capítulo 8).

## EVALUACIÓN

¿Puede usted...

- ✓ valorar los beneficios de la educación preescolar compensatoria?

## Considere lo siguiente...

- ¿La educación compensatoria financiada públicamente constituye la mejor manera de ayudar a los niños pobres a superarse?

## EVALUACIÓN

¿Puede usted...



- ✓ analizar los factores que afectan la adaptación al kinder?

La relación con el maestro de kinder afecta considerablemente el éxito de un niño. Aquellos que son cercanos a sus profesores tienden a desenvolverse bien en lo académico y a participar en forma activa en las labores. Los niños muy dependientes o antagonistas de su docente suelen desempeñarse en forma deficiente, sentir desagrado por el colegio y participar menos (Birch y Ladd, 1997).

Como veremos en el capítulo 8, las florecientes habilidades físicas y cognitivas de la niñez temprana tienen implicaciones psicosociales.

## Resumen

### DESARROLLO FÍSICO

#### Aspectos del desarrollo fisiológico

**Guía 1.** ¿Cómo cambian los cuerpos de los niños entre las edades de 3 y 6 años y cuáles son sus necesidades nutricionales?

- El cuerpo crece entre los 3 y los 6 años de edad, aunque más lentamente que en los años anteriores. En general, los niños son más altos, pesados y musculosos que las niñas. Los sistemas corporales internos están madurando y todos los dientes primarios se encuentran presentes.
- Con relación a su peso, los niños preescolares comúnmente comen menos que antes aunque la prevalencia de la obesidad se ha incrementado.

**Guía 2.** ¿Qué patrones y trastornos del sueño tienden a desarrollarse durante la niñez temprana?

- Igual que ocurre a lo largo de la vida, los patrones del sueño cambian durante la niñez temprana y son afectados por las expectativas culturales.
- Es normal que los niños preescolares desarrollen rituales al acostarse para retardar la hora de irse a la cama y confíen en **objetos de transición**. Los prolongados conflictos a la hora de dormir o los terrores nocturnos o pesadillas persistentes pueden indicar trastornos emocionales que precisan atención.
- La **enuresis** es frecuente y generalmente se supera sin ayuda especial.

**Guía 3.** ¿Cuáles son los principales logros motores a esta edad?

- Los niños progresan rápidamente en las **habilidades motrices gruesas**, **motrices finas** y la coordinación óculo-manual, desarrollando **sistemas de acción** más complejos.
- La **preferencia manual** usualmente es evidente alrededor de los 3 años de edad y refleja la dominancia de un hemisferio cerebral.
- Las etapas de la producción artística que parecen reflejar el desarrollo del cerebro corresponden al garabateo, las formas, el diseño y la pictórica.

#### Salud y seguridad

**Guía 4.** ¿Cuáles son los principales riesgos para la salud y la seguridad de los niños?

- Muchas de las principales enfermedades contagiosas son infrecuentes hoy día en los países industrializados debido a la amplia inmunización y las tasas de mortalidad se han

reducido. Las enfermedades prevenibles continúan siendo un problema importante en el mundo en desarrollo.

- Las enfermedades leves como los resfriados y otras condiciones respiratorias, son frecuentes durante la niñez temprana y ayudan a construir la inmunidad contra las mismas.
- Los accidentes, principalmente las lesiones en vehículos de motor, constituyen la principal causa de muerte en la niñez en Estados Unidos aunque han disminuido. La mayoría de accidentes fatales no vehiculares ocurren en el hogar.
- Los factores ambientales como la exposición al **estrés**, el cigarrillo, la pobreza y la indigencia aumentan los riesgos de enfermedades o lesiones. La intoxicación por plomo puede causar serios efectos físicos, cognitivos y sobre el comportamiento.

### DESARROLLO COGNITIVO

#### Enfoque piagetiano: el niño preoperacional

**Guía 5.** ¿Cuáles son algunos progresos cognitivos característicos y aspectos inmaduros del pensamiento de los niños a esta edad?

- Los niños en la **etapa preoperacional** del desarrollo cognitivo, aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad, presentan varios progresos importantes, así como algunos aspectos inmaduros del pensamiento.
- La **función simbólica** permite a los niños pensar acerca de eventos, personas y objetos que no están físicamente presentes. Esto se demuestra por la imitación diferida, el juego de simulación y el lenguaje.
- Los niños preoperacionales pueden comprender el concepto de la identidad. Al no estar limitados por la **hipótesis de la representación dual**, pueden realizar juicios más precisos respecto a las relaciones espaciales. Ellos son cada vez más competentes en la clasificación y pueden comprender los principios de la cantidad y de la acción de contar.
- Aunque Piaget sostuvo que los niños preoperacionales razonan por **transducción**, la investigación más reciente sugiere que ellos pueden pensar lógicamente acerca de las causas de los eventos físicos familiares. Su capacidad para clasificar las cosas vivas e inanimadas cuestiona la atribución de **animismo** a los niños de esta edad por parte de Piaget.
- La **centración** o incapacidad para **descentrar**, impide que los niños preoperacionales comprendan los principios de la **conservación**. Su lógica también está limitada por la **irreversibilidad** y un mayor enfoque en los estados que en las transformaciones.
- Aunque los niños preoperacionales demuestran un **egocentrismo**, parece que éste es menor de lo que pensó Piaget;

por ejemplo, incluso los niños más pequeños, son capaces de sentir **empatía**.

- La **teoría de la mente**, la cual parece tener un desarrollo considerable entre los 3 y los 5 años de edad, incluye la percepción de los propios procesos del pensamiento, el comprender que las personas pueden tener creencias falsas y la capacidad tanto para distinguir la fantasía y la apariencia de la realidad como para el engaño.

## Otros aspectos del desarrollo cognitivo

### Guía 6. ¿Cómo mejora el lenguaje y qué sucede cuando se retrasa su desarrollo?

- Durante la niñez temprana, el vocabulario aumenta considerablemente al parecer a través de la **representación rápida**, la gramática y la sintaxis adquieren cierta sofisticación. Los niños se tornan más competentes en **pragmática** a medida que participan en el **habla social**.
- El **habla privada** es normal y frecuente. Puede ayudar en el paso hacia la autorregulación y generalmente desaparece alrededor de los 10 años.
- Las causas del retardo del desarrollo del lenguaje no son claras. Sin tratamiento, éste puede tener serias consecuencias cognitivas, sociales y emocionales.
- La interacción con los adultos puede promover la **capacidad lectoescritora emergente**.

### Guía 7. ¿Cuáles propiedades de la memoria aumentan durante la niñez temprana?

- En todas las edades, el **reconocimiento** es superior a la **evocación** aunque ambos mejoran durante la niñez temprana.
- La **memoria episódica** es sólo temporal; desaparece o se transfiere a la **memoria genérica**, la cual elabora un **guión** de las rutinas familiares para orientar el comportamiento. La **memoria autobiográfica** comienza aproximadamente a los 4 años y puede estar relacionada con el desarrollo del lenguaje. De acuerdo con el **modelo de interacción social**, los niños y los adultos construyen recuerdos autobiográficos hablando acerca de las experiencias compartidas.
- Los niños tienen mayor probabilidad de recordar las actividades extraordinarias en las cuales participan activamente. La forma en la cual los adultos hablan con ellos sobre

los eventos influye en la formación de la memoria, como también lo hace la teoría de la mente del niño.

- Los recuerdos implícitos pueden afectar inconscientemente el comportamiento.

### Guía 8. ¿De qué modo se mide la inteligencia de los preescolares y qué aspectos influyen sobre ésta?

- Las dos pruebas psicométricas de inteligencia más comúnmente utilizadas en los niños menores son la **Stanford-Binet** y la **Weschler**.
- Los puntajes de las pruebas de inteligencia pueden estar influenciados por el funcionamiento social y emocional, como también por la interacción entre padre e hijo y por factores socioeconómicos. El entorno familiar parece producir su mayor impacto en la niñez temprana.
- Las pruebas más novedosas basadas en el concepto de la zona de desarrollo proximal (ZDP) de Vygotsky son indicadores del potencial inmediato para los logros. Tales pruebas combinadas con el andamiaje pueden ayudar a padres y profesores a orientar el progreso de los niños.

## Educación en la niñez temprana

### Guía 9. ¿Cuáles son los propósitos de la educación en la niñez temprana y cómo efectúan los niños la transición al kinder?

- Los objetivos de la educación preescolar varían en las diferentes culturas. Desde la década de 1970, el contenido académico de los programas educativos para la niñez temprana en Estados Unidos ha aumentado, causando preocupación respecto a los efectos de la presión académica en los niños pequeños. Una tendencia similar ha ocurrido en algunos preescolares japoneses. Para los niños estadounidenses de bajos ingresos, los programas orientados académicamente son en apariencia menos eficaces que los centrados en el niño.
- Los programas preescolares compensatorios como el proyecto Head Start han arrojado resultados positivos, aunque sus participantes generalmente no han igualado el desempeño de los niños de clase media.
- La adaptación al kinder puede depender de la interacción entre las características del niño y las de su entorno domiciliario, escolar y de su vecindario.

## Términos clave

objetos de transición (241)

enuresis (242)

habilidades motrices gruesas (242)

habilidades motrices finas (243)

sistemas de acción (243)

preferencia manual (243)

estrés (246)

etapa preoperacional (250)

función simbólica (250)

hipótesis de la representación dual (252)

transducción (252)

animismo (253)

centración (254)

descentración (254)

conservación (254)

irreversibilidad (255)

egocentrismo (255)

empatía (256)

teoría de la mente (256)

representación rápida (260)

pragmática (261)

habla social (261)

habla privada (262)

capacidad lectoescritora

emergente (264)

reconocimiento (265)

evocación (265)

memoria genérica (266)

guión (266)

memoria episódica (266)

memoria autobiográfica (266)

modelo de interacción social (268)

Escala de inteligencia

Stanford-Binet (270)

Escala Wechsler de inteligencia

para preescolar y primaria,

versión revisada

(WPPSI-R) (270)